

Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter

Reinders, Heinz

Postprint / Postprint

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Reinders, H. (2008). Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Jugendforschung* 2008/1, 9-24. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-204326>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Biographische Orientierungen, Handlungen und Handlungskonflikte im Jugendalter¹

Heinz Reinders

Zusammenfassung

Es wird untersucht, welchen Beitrag biographische Orientierungen zur Regulation von Handlungen von Jugendlichen leisten. Biographische Orientierungen werden in den Subdimensionen Übergang in den Erwachsenenstatus (Transitionsorientierung) und Verbleib in der Jugendphase (Verbleibsorientierung) betrachtet. Auf der Basis eines kybernetischen Handlungsregulationsmodells wird postuliert, dass das Interesse und die Fähigkeit, eigenes Handeln auf langfristige Ziele bzw. kurzfristige Impulse durch das Ausmaß der beiden biographischen Orientierungen vorhersagbar ist. Ob und inwieweit Jugendliche sich anstrengenden, Handlungen mit in ferner Zukunft liegenden Belohnungen zuwenden oder Handlungen mit geringem Anspruchsniveau und unmittelbarem Ertrag verfolgen, ist Resultat ihrer Kognitionen über die Ausgestaltung der aktuellen Lebensphase. Die in Jugendtheorien vorherrschende Perspektive auf Jugend als zukunftsorientierte Phase wird theoretisch begründet um ihren Gegenwartsbezug erweitert und die Implikationen dieses Gegenwartsbezugs für Handlungsregulation aufgezeigt.

Biographical orientations, actions and action conflicts in adolescence

Abstract

This paper focuses on the role of life-stage orientations for self-regulation and actions of adolescents. Biographical orientations are evaluative conceptions of one's own biographical status and are subdivided into the orientation towards the future as adult and the orientation towards the presence of being an adolescent. Based on a model of self-regulation it is assumed that the ability to pursue long-term goals and to follow immediate impulses is linked to these biographical orientations. If and how adolescents try to realize actions which are apt to lead into adulthood (e.g. learning in school) or to enjoy the benefits of youth (e.g. meeting friends) depends on their cognitions about how to use the life-stage of youth. The major assumption is that adding the time-perspective of the immediate presence to existing youth theories allows to explain not only why adolescents act towards the future but also tend to choose actions which are not aiming at becoming an adult. In addition, focusing on both biographical orientations broadens common explanations of why and how adolescents experience action conflicts.

1 Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projekts „Personalisierung und Pluralisierung von Entwicklungsnormen in der Adoleszenz“, das mit Sachbeihilfen der Landesstiftung Baden-Württemberg an den Autor gefördert wird. Er ist erstmalig erschienen in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Jg.2, H.4 2007, S. 469-484.

In westlichen Industrienationen hat sich die Jugendphase in Folge der Industrialisierung als eigenständiger Lebensabschnitt herausgebildet und wurde kulturell mit der Funktion versehen, Qualifikationen für die Partizipation am Arbeitsmarkt zu erwerben (Fend 1980; Ferchoff/Kurtz 1994). Das kulturell definierte Ziel von Jugend ist demnach jenes des Statusübergangs in die Selbständigkeit durch Lernen.

Gleichzeitig hat sich ein auf Jugend zugeschnittener Lebensbereich etabliert, der durch mehr Freizeit im Allgemeinen und Geselligkeit mit Gleichaltrigen sowie Teilhabe am Konsumwarenmarkt im Besonderen gekennzeichnet ist (Feil 2003; Hofer/Fries 2005; Zinnecker 1987). Diese Angebotsstruktur ermöglicht es Jugendlichen, Handlungen durchzuführen, die einerseits unmittelbaren Ertrag versprechen und wenig Mühe kosten (Freunde treffen, ins Kino gehen, Computer spielen etc.) und die andererseits vor allem in der Jugendphase ausgeführt werden können.

Theorien zur Entwicklung im Jugendalter berücksichtigen diese Dualität jugendlicher Rationalitäten nicht hinreichend. Sie fokussieren vielmehr auf jugendliche Entwicklung als Abfolge von Handlungen, deren Ziel der Übergang in den Erwachsenenstatus darstellt (Schönpflug 1993). Dies deckt sich nicht mit der empirischen Befundlage. Zwar zeigen Studien, dass der (berufliche) Übergang in den Erwachsenenstatus und die Zukunftsorientierung bei heutigen Jugendlichen hoch ausgeprägt sind (Kracke/Heckhausen, in Druck). Jedoch artikulieren Jugendliche auch einen hohen Gegenwartsbezug und häufige Probleme bei der Realisierung schulischen Lernens und zukunftsbezogenen Handlungen (Deutsche Shell 2002; McInerney u.a. 1998; Reinders 2005; Shanahan/Flaherty 2001; Stecher 2003).

Im Folgenden werden ausgewählte Jugendtheorien behandelt und in ihrem Erkenntnispotenzial diskutiert.

1 Theorien zur Entwicklung im Jugendalter

Neo-analytische Identitätskonzepte. Erikson (1968) hat für die Jugendphase als zentrale Krise jene der Identitätsfindung vs. Identitätsdiffusion formuliert. Als Ursache hierfür sieht er die im Vergleich zur Kindheit neuen, teilweise konfliktären Ansprüche an, die sich aus psychischen, physischen und sozialen Veränderungen ergeben. Das Entwicklungsziel für Jugendliche ist, diese Krise produktiv zugunsten der Ausbildung einer Ich-Identität zu bewältigen um für biographisch nachfolgende Krisenphasen gut vorbereitet zu sein. Marcia (1966, 1980) hat die Krisenannahme aufgegriffen und den Lösungsprozess durch sein Konzept der Identitätsstadien sequenzialisiert. Im Wechselspiel von Exploration und Verpflichtung gegenüber getroffenen Entscheidungen beschreibt er die Lösung der Identitätskrise als Stadien der Diffusion, Moratorium, übernommene und erarbeitete Identität. Dieses Konzept wurde in zahlreichen Studien zu Grunde gelegt und empirisch geprüft (zusf. Meeus 1992; Waterman 1982).

Handlungstheoretische Entwicklungstheorien. Theorien zur Entwicklungsregulation im Jugendalter gehen zurück auf das Grundprinzip des kybernetischen Handlungsmodells (Carver 1979; Carver/Scheier 1981). Danach dienen Handlungen Jugendlicher dem Ziel, die Differenz von erreichtem Entwicklungsstand und durch Entwicklungsaufgaben definierten Soll-Zuständen zu reduzieren (Brandstätter 1985; Coleman 1989; Schönpflug 1993; Silbereisen 1986, 1996). Der Jugendliche wird in diesen Ansätzen nicht als passiv reagierend angesehen, sondern als seine Entwicklung aktiv steuernder Agent, der nicht nur vorhandene (personale und soziale) Ressourcen nutzt, sondern Um-

welten aufsucht und gemäß eigener Bedürfnisse zur Reduktion der Ist-Soll-Diskrepanz modifiziert (Lerner/Busch-Rossnagel 1981; Noack 1990).

2 Kritik an neo-analytischen und Handlungstheorien

Beide Theorie-Ansätze konzentrieren sich auf Jugend als Vorbereitungs- und Übergangsphase zum Erwachsenenstatus. Hierdurch wird zum einen das Ge- bzw. Misslingen jugendlicher Biographien normativ betrachtet (Reinders/Wild 2003). Zum anderen tragen die Theorien nicht der historisch-kulturellen Realität der heutigen Jugendphase in westlichen Industrienationen Rechnung. Jugendliche orientieren sich in ihrem Handeln nicht mehr ausschließlich an einer zeitlich entfernten Zukunft der Transition in das Erwachsenenleben, sondern suchen die besonderen Möglichkeiten der Jugendphase durch möglichst langfristigen Verbleib zu nutzen (Aram/Mücke/Tamke 2003; Cavalli 1988; Kohr 1992).

Ferner sind diese Ansätze nicht in der Lage, die Entstehung und die Auswirkungen von Handlungskonflikten zu bestimmen, die sich aus der Konkurrenz von zukunfts- und gegenwartsbezogenen Handlungen ergeben (Hofer 2004; Reinders 2005). Tatsächlich berichten Jugendliche jedoch in bedeutendem Maß alltägliche Handlungskonflikte, die sich aus der Dualität von Zukunfts- und Gegenwartsorientierung ableiten lassen (Fries u.a. 2005; Reinders 2005; Schmid u.a. 2005).

Zur besseren Vorhersagbarkeit jugendlicher Handlungen ist es deshalb notwendig, (1.) eine Theorie zu entwerfen, die sowohl den Zukunfts- als auch den Gegenwartsbezug von Handlungen thematisiert als auch (2.) Aussagen darüber trifft, unter welchen Bedingungen Handlungskonflikte auftreten werden. Die Skizze einer solchen Theorie wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

3 Eine Theorie der Handlungsregulation im Jugendalter

Ähnlich bisherigen Theorien der Entwicklungsregulation basiert auch der eigene Ansatz auf dem kybernetischen Handlungsmodell von Carver/Scheier (1981). Auch handelt es sich um ein für die Jugendphase adaptiertes Grundmodell, indem lebensphasenspezifische Merkmale und Entwicklungsdynamiken berücksichtigt werden.

Der eigene Ansatz geht jedoch über bisherige Theorien hinaus, weil nicht nur die Zukunfts- sondern auch die Gegenwartsorientierung Jugendlicher als Quelle der Varianzaufklärung herangezogen wird und durch die Betrachtung beider Zeitbezüge die Vorhersage von Handlungskonflikten möglich ist. Die Theorie wird in drei Schritten dargestellt. Zunächst werden die Grundannahmen sowie zentralen Konstrukte der Theorie erläutert und sodann die Zusammenhänge zwischen den Variablen bestimmt. Schließlich wird das formale Modell auf die Besonderheiten der Jugendphase angewandt.

3.1 Grundannahmen und zentrale Konstrukte

Das kybernetische Handlungsregulationsmodell nimmt an, dass individuelle Handlungen initiiert werden, wenn eine Diskrepanz zwischen dem aktuell erreichten Status und einem salienten sowie positiv valenten Standard besteht, der als erreichbar wahrgenommen wird. Kognitive Schemata spielen

in diesem Prozess eine zentrale Rolle, da in ihnen bereits erworbene Handlungsstrategien zur Ist-Soll-Diskrepanzreduktion gespeichert sind. Ferner umfassen kognitive Schemata Annahmen über die Erreichbarkeit eines Standards, dessen Wahrnehmung und Bewertung. Handlungsergebnisse werden danach bewertet, ob und in welchem Ausmaß der anvisierte Standard durch Handlungen erreicht wurde. Diese Bewertung von Handlungsergebnissen ist selbstwertrelevant. Scheiternsempfindungen resultieren in einem negativen, Erfolgswahrnehmungen in einem positiven Selbstbild (Carver 1979; Carver/Scheier 1981; Wrosch u.a. 2003).

Zentrale Konstrukte:

Standards. Standards werden als Anreize für Handlungen definiert, die in ihrer Verbindlichkeit, ihrem Anspruchsniveau und dem Ausmaß ihrer Erreichbarkeit variieren. Es wird zwischen zwei Formen von Standards unterschieden. Standards mit Ziel- und solchen mit Impulscharakter (Baumeister/Heatherton 1996; Strack/Deutsch 2004). Standards mit Zielcharakter weisen eine langfristige zeitliche Perspektive auf und ihre Erreichung ist mit höherer Anstrengung verbunden. Standards mit Impulscharakter sind demgegenüber auf einen kurzen Zeitraum begrenzt und bedürfen zu ihrer Erreichung geringer Anstrengungen. Im Folgenden wird von Standards als Zielen vs. als Impulsen gesprochen.

Kognitive Schemata

- **Zeitorientierungen.** Zeitorientierungen sind die Verortung der eigenen Person und individueller Handlungen in Gegenwart und Zukunft (Cavalli 1988; Kohr 1992) und umfassen die beiden unabhängig variierenden Dimensionen Gegenwarts- und Zukunftsorientierung. Gegenwartsorientierung ist die Verknüpfung von individuellem Status und Handlungen mit dem Hier und Jetzt. Mit dieser Gegenwartsorientierung geht als spezifisches Zeitverständnis jenes von Zeit als Zyklus einher (Häder 1996; Rammstedt 1975). Handlungsmöglichkeiten werden nicht als einmalig möglich angesehen, sondern aufgrund der Wiederkehr vergleichbarer Bedingungen als (prinzipiell) unendlich wiederholbar erlebt (Schmied 1989). Kennzeichnend für dieses zyklische Zeitverständnis ist die Segmentierung von Zeit in kleine Intervalle. Die Zukunftsorientierung stellt die Einordnung von Status und Handeln in eine noch zu erreichende Lage von Zuständen dar (vergleichbar dem Konzept der Zielorientierung von Kruglanski u.a. 2002). Jeder Augenblick stellt einen nicht wiederkehrenden Moment im Lebenslauf dar, dessen Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten einmalig und nicht wiederholbar sind (Häder 1996; Rammstedt 1975).
- **Standard-Wahrnehmung.** Die Wahrnehmung von Standards ist definiert als das Ausmaß, in dem Personen die inhaltliche Qualität des Standards und dessen Verbindlichkeit für Handeln wahrnehmen. Dies wird als Salienz eines Standards bezeichnet (Carver 1979).
- **Bewertung von Standards.** Standard-Bewertung wird definiert als die individuelle Bedeutsamkeit, die ein Standard erfährt. Diese Bewertung reicht von einer positiven bis hin zu einer negativen Valenz (Carver 1979).
- **Erreichbarkeit.** Die individuelle Wahrnehmung der Möglichkeit, einen Standard durch eigenes Handeln erreichen zu können, wird als Erreichbarkeit bezeichnet. Sie ist das Produkt der Wahrnehmung individueller und sozialer Ressourcen bzw. Restriktionen (Mischel/Mischel 1983).
- **Handlung.** Handlung wird definiert als intendiertes und kontrolliertes Verhalten zur Erreichung eines Standards (Carver/Scheier 1981). Zwei Formen von Handlungen werden unterschieden: Transzendente Handlungen werden im Kontext eines übergeordneten Ziels durchgeführt. Impulsive Handlungen dienen dem unmittelbaren Nachgehen von Impulsen (Baumeister/Heatherton 1996).

- **Handlungsergebnis.** Hierunter wird das Ergebnis einer Handlung verstanden, das zwischen den Polen Erreichen und Verfehlen eines Standards variieren kann (Carver 1979).

3.2 Zusammenhänge zwischen den Konstrukten

Es wird davon ausgegangen, dass Standards durch die kognitiven Schemata einer Person kategorisiert werden. Diese kognitive Verarbeitung der Standards führt einerseits zu einer Bewertung des Standards hinsichtlich seiner Valenz und Bedeutsamkeit. Andererseits resultieren aus der Kategorisierung Erwartungen darüber, ob und mit welchen Mitteln der Standard erreicht werden kann. Diese Operationen stehen in Abhängigkeit dazu, in welchem Ausmaß die Gegenwarts- und Zukunftsorientierung ausgeprägt sind (s.u.). Fällt die Bewertung zugunsten des Standards aus und wird die Erwartung seiner Erreichbarkeit gebildet, erfolgt die Handlungsausführung. Diese Handlungen führen ihrerseits zu einem Handlungsergebnis, das je nach Performanz und positiver oder negativer Valenz des Standards zur Diskrepanzreduktion bzw. -maximierung führt (vgl. Abbildung 1).

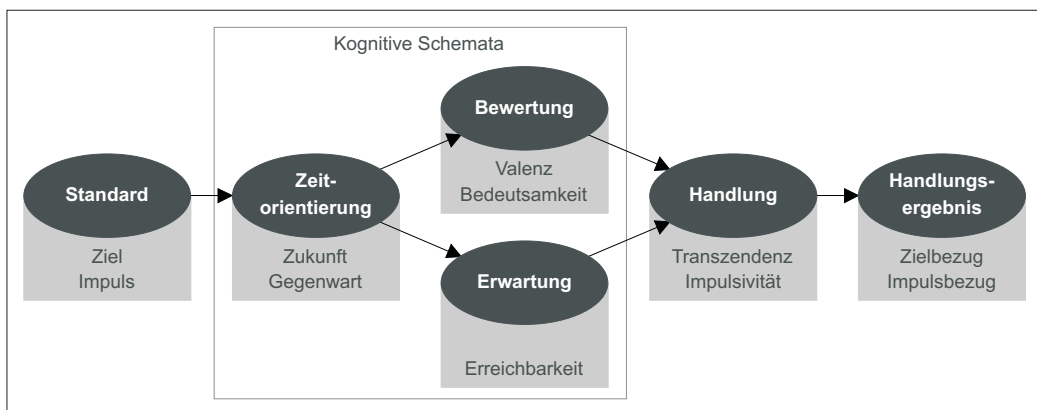


Abbildung 1: Schematisches Modell zur Vorhersage von Handlungen und Handlungsergebnissen

3.3 Zeitorientierungen

Die Zeitorientierung wird als zentrale Weiche für den Verlauf der Sequenz angesehen. Durch den Aufbau einer Zeitperspektive gelingt es Personen, Ziele zu entwickeln und Planungen zur Erreichung der Ziele vorzunehmen (Bandura 1986; Nurmi 1991).

Zahlreiche Studien zeigten, dass die Zukunftsorientierung positiv mit der Fähigkeit, auf Belohnungen für Handlungen zu warten und negativ mit Impulsivität, Aggressivität und Exploration korreliert ist (zusf. Lens/Simons/DeWitte 2002)

Im vorliegenden Modell wird postuliert, dass nicht nur die Orientierung an der Zukunft, sondern zudem die Fokussierung auf die Gegenwart eine wichtige Rolle für die Bewertung und Erreichbarkeit von Standards und nachfolgenden Handlungen spielt. Sowohl das Konzept der Selbstkontrolle von

Baumeister (1995) als auch jenes des Belohnungsaufschubs von Mischel (1974) legen nahe, beide Zeitdimensionen als erklärende Variablen in den Blick zu nehmen.

Im eigenen Modell wird angenommen, dass Zukunfts- und Gegenwartsorientierungen als kognitive Schemata unabhängig voneinander variieren (Cavalli 1988; Kohr 1992). Personen können sowohl über die Fähigkeit verfügen, in Zukunftskategorien zu denken als auch Kognitionen zur aktuellen Gegenwart entwickeln. Zeitorientierungen als kognitive Schemata dienen der Kategorisierung von Standards einerseits und haben andererseits Auswirkungen auf die Bewertung von Standards und Erwartungen ihrer Erreichbarkeit. Im Folgenden wird das Modell differenziert nach den beiden Zeitorientierungen Zukunft und Gegenwart durchdekliniert.

3.4 Das zukunftsorientierte Handlungsmodell

Personen mit hoher Zukunftsorientierung werden eher zur Erreichung zeitlich entfernterer und anspruchsvollerer Standards (Ziele) tendieren als Personen mit geringer Zukunftsorientierung (McInerney 2004). Diese Standards werden von solchen Personen mit einer positiveren Valenz versehen als von Personen mit geringer Zukunftsorientierung. Aufgrund der vorhandenen Kognitionen zur Erreichung von zukünftigen Zielen und der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub bzw. Selbstregulation, wird bei hoher eher als bei geringer Zukunftsorientierung die Erwartung gebildet, das Ziel erreichen zu können. Bei der Handlungsdurchführung selbst besteht die Tendenz aufgrund der Fähigkeit, aktuelle Handlungen im Kontext eines langfristigen Ziels zu sehen, stärker zu transzendenten Handlungen (Bembenutty/Karabenick 2004).

3.5 Das gegenwartsorientierte Handlungsmodell

Der zweite prototypische Ablauf ist abhängig vom Ausmaß der Gegenwartsorientierung. Personen mit einer hohen Gegenwartsorientierung neigen zur Auswahl von Standards mit kurzem Zeithorizont und geringem Anspruchsniveau (Impulse) (Baumeister/Heatherton 1996). Sie werden solche Impulse eher als positiv valent und bedeutsam ansehen als Personen mit geringer Gegenwartsorientierung. Sie verfügen über (insofern zur Impulsbefriedigung notwendigen) Kognitionen, die zur Erreichung solcher Standards notwendig sind und bilden die Erwartung, die Impulse befriedigen zu können. Da die gewählten Standards hinsichtlich des Zeithorizonts und des Anspruchsniveaus eher niederschwellig ausfallen, also eher den Charakter eines Impulses als eines Ziels annehmen, wird eine hohe Gegenwartsorientierung mit stärker impulsiven Handlungen einhergehen (Strack/Deutsch 2004). Handlungen werden mit einem geringen Ausmaß an Selbstkontrolle ausgeführt und das Ergebnis der Handlungen hat einen engen Bezug zum Impuls.

3.6 Handlungskonflikte als Folge multipler Zeitorientierungen

Die für die Zeitorientierungen spezifisch formulierten Modelle können erklären, inwiefern die Zukunfts- bzw. Gegenwartsorientierung zur Wahl bestimmter Standards, deren Bewertung, Erreichbarkeit, Handlungen und Outcomes führen. Ungeklärt ist, in welchem Verhältnis beide Zeitperspektiven zueinander stehen, insbesondere, welche Folgen die Kombination beider Orientierungen für konkrete Handlungen besitzt. Baumeister und Heatherton (1996) sowie Mischel (1974) postulieren, dass sich transzendente und impulsive Handlungen in der Ausführung ausschließen. Von den korrespon-

dierenden Zeitorientierungen wird angenommen, dass diese simultan bestehen können. Die Erklärung hierfür liegt in der mit der Zeitorientierung verknüpften Orientierung an Standards und deren Bewertung. Personen, die eine vergleichbar hohe Gegenwarts- und Zukunftsorientierung aufweisen, neigen zur Wahl von Standards mit Ziel- und Impulscharakter. Die Dualität der Zeitorientierung führt dazu, dass beide Varianten von Handlungsstandards hoch valent und bedeutsam sind und gleichermaßen zur Realisierung drängen. Dies führt in der konkreten Handlungssituation dazu, dass gleichzeitig Standards anvisiert werden, die einerseits eine Transzendierung der Handlung notwendig machen und andererseits die Befriedigung der Impulse nahe legen (Schmid u.a. 2006). Impulsive Handlungen stören jedoch die Durchführung transzendenter Handlungen, was zu einem Handlungskonflikt führt. Dieser Handlungskonflikt fällt tendenziell zugunsten von Impulsen aus, weil diese in ihrer Fristigkeit und ihrem Anspruchsniveau niederschwelliger sind und weniger Handlungsinvestitionen erfordern.

4 Handlungsregulation im Jugendalter

In den vorangegangenen Abschnitten wurde eine formale Theorie der Handlungsregulation vorgestellt. Sie wird in den weiteren Überlegungen auf die Spezifika der Jugendphase angepasst und um inhaltliche Aussagen ergänzt.

4.1 Standards des Bildungs- und des Freizeitmoratoriums

Wie in der Einleitung erwähnt, sind die Anforderungen an Jugendliche in westlichen Industrienationen durch die Dualität der Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus und des Verbleibs in der Jugendphase gekennzeichnet. Die erste kulturelle Deutung von Jugend wird als Phase des Bildungsmoratoriums bezeichnet (Zinnecker 2003). Die gesetzten Standards sind jene der Berufsvorbereitung durch den Erwerb von Bildungskapital und Bildungstiteln, die eine möglichst optimale Platzierung auf dem Arbeitsmarkt gewährleisten soll (Ferchoff/Kurtz 1994).

Die zweite kulturelle Deutung von Jugend wird in den Begriff des Freizeitmoratoriums gefasst (Reinders/Hofer 2003). Die bei dieser Deutung implizierten Standards sind jene der Gestaltung von Freizeit durch Peer-Aktivitäten, Partizipation am jugendspezifischen Konsumwarenmarkt und insgesamt die Nutzung der freien Zeit für eigene Bedürfnisse (Zinnecker 1987). Es handelt sich gemäß der skizzierten Theorie um Standards mit Impulscharakter.

4.2 Biographische Orientierungen im Jugendalter

Gegenwarts- und Zukunftsorientierung besitzen im Kontext der Jugendphase eine spezifische Bedeutung. Die Betonung der Gegenwart bedeutet, die Besonderheiten des jugendlich-Seins in den Mittelpunkt zu rücken. Bei positiver Bewertung dieses Hier und Jetzt mit seinen lebensphasenspezifischen Möglichkeiten liegt es für Jugendliche nahe, im aktuellen Lebensabschnitt möglichst langfristig zu verbleiben. Mit dieser Verbleibsorientierung geht als spezifisches Zeitverständnis jenes von Zeit als Zyklus einher (s.o.). Handlungsmöglichkeiten werden nicht als einmalig möglich angesehen, sondern aufgrund der Wiederkehr vergleichbarer Bedingungen als unendlich wiederholbar erlebt (Schmied 1989).

Die Zukunft ist für Jugendliche jene des Übergangs in den Erwachsenenstatus. Dieser Erwachsenenstatus gilt als Ziel-Zustand, zu dessen Erreichung eine Reihe von Handlungen notwendig sind, die konsekutiv aufeinander aufbauen (Coleman 1989; Havighurst 1948). Bei positiver Bewertung dieses zukünftigen Status ist es für Jugendliche funktional, eine rasche Transition dorthin zu vollziehen.

Gegenwarts- und Zukunftsorientierung als kognitive Schemata besitzen in der Adoleszenz die spezifische Konnotation des Hier und Jetzt des jugendlich-Seins (Verbleibsorientierung) und jene der Zukunft als Erwachsener (Transitionsorientierung). Jugendliche mit einer hohen Verbleibsorientierung weisen das kognitive Schema von zyklischer Zeit auf, während Jugendliche mit hoher Transitionsorientierung über Kognitionen von Zeit als linearen Prozess verfügen.

4.3 Bewertung und Erreichbarkeit von Standards in der Jugendphase

Die Bewertung von Standards und die Erwartungen zu deren Erreichbarkeit variieren in Abhängigkeit der biographischen Orientierungen. Jugendliche mit hoher Transitionsorientierung werden Standards mit dem Ziel der Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus positiv bewerten (McInerney 2004). Zudem werden sie über Strategien verfügen, auch anstrengende Handlungen trotz unmittelbar fehlenden Ertrags aufrecht zu erhalten (Mischel/Mischel 1983).

Für Jugendliche mit hoher Verbleibsorientierung sind demgegenüber Standards mit Impulscharakter positiv valent. Ihre Fokussierung auf die Möglichkeiten des Hier und Jetzt führt dazu, dass Standards, deren Erfüllung vor allem in der Jugendphase möglich ist, eine positive Bewertung erfahren. Da die Erreichung dieser Standards mit geringer Anstrengung verbunden ist und zudem unmittelbaren Ertrag verspricht, ist die Gegenwartsorientierung ausreichend, um die Erwartung zu bilden, dass Impuls-Standards realisierbar sind.

4.4 Biographische Orientierungen und Handlungen im Jugendalter

Entsprechend der Bewertung von Standards und dem Erleben ihrer Erreichbarkeit wählen Jugendliche in Abhängigkeit ihrer biographischen Orientierung Handlungen.

Die Wahl wird auf transzendente Handlungen fallen, um bereits in der Jugendphase die Weichen für einen optimalen Übertritt in den Erwachsenenstatus zu stellen. Diese anstrengenden Handlungen des Lernens, Hausaufgaben Erledigens etc. werden trotz der im Vergleich zu Freizeithandlungen relativ hohen Investitionen aufrecht erhalten, weil sie im Kontext des langfristigen Ziels gesehen werden.

Diese Persistenz ist bei Jugendlichen mit hoher Verbleibsorientierung nicht gegeben. Es werden Handlungen gewählt, die der Diskrepanzreduktion zu Standards mit Impulscharakter dienen und die den Standards gemäß wenig Anstrengung bedürfen und deren Belohnung in der Handlung selbst liegt (Schmid u.a. 2006). Die Zeit mit Freunden zu verbringen oder Computer zu spielen sind Handlungen, die durchgeführt werden, weil sie nicht mühsam sind. Gleichzeitig werden Handlungen von Jugendlichen mit hoher Verbleibsorientierung häufiger und schneller abgebrochen, sobald der in der Handlung selbst liegende Anreiz zu gering ist oder eine zu hohe Anstrengung damit verbunden ist (Hofer 2004). Häufigeres Springen zwischen Handlungen und geringes Commitment ist die Folge, weil jede Handlung, die der Bearbeitung von Impulsen gewidmet ist, keine Einbettung in ein übergeordnetes Ziel besitzt (Baumeister 1995). Auch ist erwartbar, dass Jugendliche mit hoher Verbleibsorientierung eher größere Cliques statt Zweier-Freundschaften als Form der Geselligkeit wählen,

weil größere Netzwerke mehr Optionen der Freizeitgestaltung, ein höheres Anreizpotenzial und insgesamt ein geringeres Maß an reziproker Verpflichtung mit sich bringen (Berndt 1996).

Insgesamt wird erwartet, dass Transitionsorientierte eher transzendente Handlungen im Sinne von Standards des Bildungsmoratoriums wählen während Verbleibsorientierte vermehrt impulsive Handlungen durchführen, die im Einklang mit Standards des Freizeitmoratoriums stehen.

4.5 Biographische Orientierungen und Handlungskonflikte im Jugendalter

Handlungskonflikte können für Jugendliche innerhalb und zwischen den Klassen von Standards entstehen. Als zentrales Merkmal eines Handlungskonflikts wird die zur Verfügung stehende Zeit zur Umsetzung von Handlungen angesehen (Hofer 2004).

Handlungskonflikte innerhalb von Standard-Klassen. Diese Form von Handlungskonflikten entsteht, wenn zwei Standards mit Zielcharakter oder zwei Standards mit Impulscharakter gleich hoch bewertet werden, die auf der Handlungsebene einander ausschließen oder sich wechselseitig in der Realisierung behindern. Für Verbleibsorientierte entsteht ein Handlungskonflikt bspw. dann, wenn zwei Freunde miteinander konkurrierende Aktivitäten anbieten (ins Kino gehen vs. Fußball spielen). Strategien der Konfliktvermeidung wären deren zeitliche Reihung, der Wechsel zwischen Handlungen oder, falls möglich, Multitasking (Hofer u.a. 2005).

Für transzendente Handlungen zur Zielerreichung zeigen diverse Studien, dass Jugendliche dazu tendieren, Prioritäten zu setzen (Coleman 1989; Schönplflug 1993).

Handlungskonflikte zwischen Standard-Klassen. Handlungskonflikte zwischen Ziel- und Impuls-Standards werden bei Jugendlichen erwartet, die beide Varianten positiv bewerten. Da Verbleibs- und Transitionsorientierung unabhängig voneinander variieren (Aram/Mücke/Tamke 2003; Reinders 2005) ist denkbar, dass Jugendliche eine vergleichbar hohe Transitions- und Verbleibsorientierung aufweisen. Dies führt auf der Handlungsebene für diese Gruppe von Jugendlichen zu Konflikten, wenn eine Handlung, die geringer Anstrengung bedarf mit einer anderen Handlung konkurriert, die Mühe kostet. Dieser Konflikt wird verstärkt zu Lasten der transzenten Handlung gehen, da diese mehr Investitionen bedarf als die impulsive Handlung, ihr Ertrag in der Zukunft liegt und damit unsicherer ist (Baumeister/Heatherton 1996; Hofer 2004; Hofer u.a. 2005). So wird gemäß der Theorie erwartet, dass Jugendliche mit vergleichbar hohen biographischen Orientierungen einen Handlungskonflikt erleben, wenn sie während des Erledigens von Hausaufgaben von einem Freund zu einer gemeinsamen Aktivität eingeladen werden, die verspricht, freudvoll zu werden (Alsaker/Flammer 1999; Fries u.a. 2005). Handlungskonflikte zwischen den beiden Klassen von Standards entstehen dann nicht, wenn die eine Handlung der Realisierung der anderen nutzt (bspw. gemeinsames Lernen mit Freunden) oder wenn Jugendliche über die Fähigkeit der Strukturierung von Handlungen verfügen (Hofer/Fries 2005).

5 Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Beitrag wird eine Handlungstheorie des Jugendalters skizziert, die neben der in der Literatur dominanten Fokussierung auf Jugend als zukunfts vorbereitende Phase die Bedeutung des Gegenwartsbezugs jugendlicher Entwicklung betont.

Es werden exemplarisch bisherige Jugendtheorien diskutiert und gezeigt, dass diese durch die Ausblendung des Gegenwartsbezugs nicht dazu geeignet sind, jugendliche Entwicklung im Kontext ihrer kulturell zugeschriebenen Bedeutungen hinreichend zu beschreiben. Es wird ein erweitertes Modell auf der Basis der Handlungstheorie von Carver/Scheier (1981) vorgeschlagen, welches jugendliche Handlungen als Folge sowohl von zukunftsbezogenen Zielen als auch gegenwartsbezogenen Impulsen auffasst. Die zentrale Aussage ist, dass Jugendliche Handlungen wählen, die ihrer dominanten biographischen Orientierung entsprechen und Handlungskonflikte als Folge multipler biographischer Orientierungen auftreten werden.

Transitionsorientierte Heranwachsende wählen Handlungen (bspw. schulisches Lernen), die die Vorbereitung auf den Erwachsenenstatus zum Zweck haben, während Verbleibsorientierte zu Handlungen neigen, die der Nutzung von – durch Jugendlich Sein ermöglichten – Freiräumen dienen. Handlungskonflikte erschweren dann die Erreichung von zukunftsbezogenen Standards, wenn Jugendliche sowohl die Transition in den Erwachsenenstatus als auch den Verbleib in der Jugendphase intendieren.

Die Theorie ist hinsichtlich ihrer Aussagen darauf hin zu prüfen, in welchem Verhältnis sie zu bisherigen Theorien steht und ob sie mit Befunden vorhandener Studien in Einklang steht.

Theoretische Annahmen und bisherige Befunde. Die Theorie steht im Einklang mit bisherigen Befunden. Studien zeigen, dass Handlungen zur Erreichung von Entwicklungszielen mit einer hohen Zukunftsorientierung Jugendlicher einhergehen, wohingegen Aktivitäten wie Freunde treffen und die Freizeitaktivitäten an öffentlichen Plätzen mit einer hohen Gegenwartsorientierung korreliert sind (Bell/Kozlowski 2002; Lens/Simons/DeWitte 2002; Nurmi 1989; Peetsma 2000; Reinders u.a. 2001). Ferner deuten Untersuchungen an, dass Handlungskonflikte weniger innerhalb als zwischen zukunfts- und gegenwartsorientierten Standards auftreten. Jugendliche mit einer vergleichbar hohen Wertschätzung von Transition und Verbleib bzw. von Schule und Freizeit berichten häufiger Probleme bei schulischem Lernen und der Durchführung von Freizeitaktivitäten (McInerney u.a. 1998; Fries u.a. 2005; Schmid u.a. 2005). Auch sind Schulnoten unterdurchschnittlich bei Jugendlichen, die sowohl eine hohe Transitions- als auch Verbleibsorientierung aufweisen (Reinders 2005).

Wenngleich diese Befunde in keinem stringenten Zusammenhang zur Theorie stehen, deuten sie dennoch an, dass der skizzierte Ansatz in der Lage ist, über bestehende Theorien hinaus Handlungen und Handlungskonflikte Jugendlicher zu erklären.

Biographische Orientierungen werden als zusätzliche Varianzquelle zur Erklärung von Handlungen und Handlungskonflikten im Jugendalter herangezogen und durch die kursorisch angeführten Befunde in ihrem Einfluss glaubhaft gemacht. Die empirische Prüfung des Ansatzes steht noch aus.

Literatur

- Alsaker, F. D./Flammer, A. (1999): The adolescent experience. European and American adolescents in the 1990s. - Hillsdale, NJ.
- Aram, E./Mücke, S./Tamke, F. (2003): Jugendliche zwischen Entwicklung und Entfaltung. Stabilität und Veränderung von Orientierungsmustern im Längsschnitt. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, 6, S. 571-589.

-
- Aram, E./Tamke, F. (2004): Entwicklung und Entfaltung - Jugendliche Orientierungsmuster. In: Kirchhöfer, D./Merkens, H. (Hrsg.): *Das Prinzip Hoffnung. Jugend in Polen und Deutschland*. - Baltmannsweiler, S. 69-88.
- Bandura, A. (1986): *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. - Englewood Cliffs, NJ.
- Baumeister, R. F. (1995): Transcendence, guilt, and self-control. *Behavioral and Brain Sciences*, 18, S. 122-123.
- Baumeister, R. F./Heatherton, T. F. (1996): Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, S. 1-15.
- Becker-Stoll, F. (2003): Moratorium als Niemandsland. Anorexie und Bulimie im Jugendalter als Ausdruck eines Verharrens in der Auszeit? In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): *Jugendzeit – Timeout?* Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium. - Opladen, S. 293-310.
- Bell, B. S./Kozlowski, S. W. J. (2002): Goal orientation and ability: Interactive effects on self-efficacy, performance, and knowledge. *Journal of Applied Psychology*, 87, 3, S. 497-505.
- Berndt, T. J. (1996): Exploring the effects of friendship quality on social development. In: Bukowski, W. M./Newcomb, A. F./Hartup, W. W. (Hrsg.): *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. - Cambridge, UK, S. 346-365.
- Böhnisch, L./Münchmeier, R. (1990): *Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik*. - Weinheim.
- Brandstätter, J. (1985): Entwicklungsprobleme des Jugendalters als Probleme des Aufbaus von Handlungsorientierungen. In: Liepmann, D./Stiksrud, A. (Hrsg.): *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme der Adoleszenz*. - Göttingen, S. 6-12.
- Brandstätter, J. (2002): Searching for paths to successful development and aging: Integrating developmental and action-theoretical perspectives. In: Pulkkinen, L./Caspi, A. (Hrsg.): *Paths to successful development: Personality in the life course*. - Cambridge, UK, S. 380-408.
- Braun, F./Lex, T./Rademacker, H. (Hrsg.) (2001): *Jugend in Arbeit. Neue Wege des Übergangs Jugendlicher in die Arbeitswelt*. - Opladen.
- Buhrmester, D. (1996): Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In: Bukowski, W. M./Newcomb, A. F./Hartup, W. W. (Hrsg.): *The company they keep. Friendship in childhood and adolescence*. - Cambridge, UK, S. 158-185.
- Carver, C. S. (1979): A cybernetic model of self-attention process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 8, S. 1251-1281.
- Carver, C. S./Scheier, M. F. (1981): *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behaviour*. - Heidelberg.
- Cavalli, A. (1988): Zeiterfahrungen. Versuch einer Typologie. *Das Argument: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, 168, 30, S. 187-197.
- Coleman, J. C. (1989): The focal theory of adolescence: A psychological perspective. In: Hurrelmann, K./Engel, U. (Hrsg.): *The social world of adolescents*. - Berlin, S. 43-56.
- Dales, R. J. (1955): A method for measuring developmental tasks: Scales for selected tasks at the beginning of adolescence. *Child Development*, 26, S. 111-122.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): *Jugend 2002*. - Frankfurt am Main.

-
- Dreher, E./Dreher, M. (1985a): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, D./Stiksrud, A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. - Göttingen, S. 56-70.
- Dreher, E./Dreher, M. (1985b): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: Oerter, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. - Weinheim, S. 30-61.
- Ebert, B. (2003): Diagnostik und Förderung des Zeitbewusstseins bei Schülern der Primarstufe. In: Ricken, G./Fritz, A./Hofmann, C. (Hrsg.): Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf. - Lengerich, S. 440-458.
- Erikson, E. H. (1968): Identity, Youth and Crisis. - New York.
- Falkner, M. (2005): Entstehung von Berufsorientierungen Jugendlicher. - Univ. Magisterarbeit. Mannheim.
- Feil, C. (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. - Weinheim.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. - München.
- Fend, H. (1988): Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. - Frankfurt am Main.
- Fend, H. (1990): Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne (Band 1). - Bern.
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. - Opladen.
- Ferchhoff, W./Kurtz, T. (1994): Jugend, Beruf und Gesellschaft. Zur Ausdifferenzierung der Berufsrollen in der modernen Gesellschaft. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 90, 5, S. 478-498.
- Fries, S./Schmid, S./Dietz, F./Hofer, M. (2005): Conflicting values and their impact on learning. Journal of Psychology and Education, 20, 3, S. 259-274.
- Greenfield, P. M./Keller, H./Fuligni, A./Maynard, A. (2003): Cultural pathways through universal development. Annual Review of Psychology, 54, S. 461-490.
- Hartup, W. W. (1993): Adolescents and their friends. In: Laursen, B. (Hrsg.): New directions for child development: Close friendships in adolescence. - San Francisco, CA, S. 3-22.
- Havighurst, R. J. (1972): Developmental tasks and education. - New York.
- Häder, M. (1996): Linear, zyklisch oder okkasional? Ein Indikator zur Ermittlung der individuell präferierten Form des Zeitbewusstseins. ZUMA-Nachrichten, 39, 20, S. 17-44.
- Hofer, M. (2004): Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 18, S. 79-92.
- Hofer, M./Fries, S. (2005): Jugendliche zwischen Schule und Freizeit. In: Schuster, B./Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H. (Hrsg.): Entwicklung in sozialen Beziehungen. - Stuttgart, S. 151-168.
- Hofer, M./Reinders, H./Fries, S./Clausen, M. (2005): Der Einfluss des Wertewandels auf die Entwicklung im Jugendalter: Ein deduktiver Ansatz. Zeitschrift für Pädagogik, 51, S. 81-101.
- Hurrelmann, K. (2004): Lebensphase Jugend. - Weinheim.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1981): Jugend 81 - Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. - Hamburg.

-
- Kohr, H.-U. (1992): Zeit-, Lebens- und Zukunftsorientierungen. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 92. Band 2: Im Spiegel der Wissenschaften. - Opladen, S. 145-168.
- Krampen, G./Reichle, B. (2002): Frühes Erwachsenenalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. - Weinheim, S. 319-349.
- Kreppner, K. (1998): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. - Weinheim, S. 321-334.
- Krettenauer, D./Gudulas, N. (2003): Motive für einen Freiwilligendienst und die Identitätsentwicklung im späten Jugendalter: Eine empirische Untersuchung zur Lebenslaufcharakteristik „neuen sozialen Engagements“. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35, S. 221-228.
- Kruglanski, A. W./Shah, J. Y./Fishbach, A./Friedman, R./Chun, W. Y./Sleeth-Keppler, D. (2002): A theory of goal systems. Journal of Applied Psychology, 34, S. 331-378.
- Lange, E. (1997): Jugendkonsum im Wandel. - Opladen.
- Lens, W./Simons, J./Dewitte, S. (2002): From duty to desire. The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In: Pajares, F./Urduan, T. (Hrsg.): Academic motivation of adolescents. - Greenwich, CT, S. 221-245.
- Lerner, R./Bush-Rossnagel, N. A. (Hrsg.) (1981): Individuals as producers of their development. - New York.
- Marcia, J. E. (1966): Development and validation of ego identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, S. 551-558.
- Marcia, J. E. (1980): Identity in adolescence. In: Adelson, J. (Hrsg.): Handbook of adolescent psychology. - New York, NY, S. 159-187.
- Mead, G. H. (1964): The nature of the past. - New York, NY.
- Mead, M. (1971): Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. - Olten.
- Meeus, W. (1992): Toward a psychological analysis of adolescent identity: An evaluation of the epigenetic theory (Erikson) and the identity status model (Marcia). In: Meeus, W./de Goede, M./Kox, W./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Adolescence, Careers, and Cultures. - Berlin, S. 55-75.
- Mills, M./Blossfeld, H.-P. (2003): Globalization, uncertainty and changes in early life courses. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, S. 188-218.
- Mischel, W. (1974): Process in delay of gratification. In: Berkowitz, L. (Hrsg.): Advances in experimental social psychology. - New York, NY, S. 249-292.
- Mischel, H. N./Mischel, W. (1983): Development of children's knowledge of self-control strategies. Child Development, 54, S. 603-619.
- Mischel, W./Shoda, Y./Peake, P. K. (1988): The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. Journal of Personality and Social Psychology, 54, S. 687-696.
- Mitterauer, M. (1986): Sozialgeschichte der Jugend. - Frankfurt am Main.
- Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, J./Lepsius, M. R./Mayer, K. U. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. - Opladen, S. 81-112.
- Neisser, U. (1976): Cognition and reality. - San Francisco, CA.
- Neuenschwander, M. P. (1996): Entwicklung und Identität im Jugendalter. - Bern.

-
- Neuenschwander, M. P. (2003): Bildungserwartungen und Identitätsstatus. Längsschnittergebnisse zur Abstimmung von schulischen Erwartungen zwischen Jugendlichen und Lehrpersonen. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): *Jugendzeit - Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. - Opladen, S. 219-233.
- Noack, P. (1990): *Jugendentwicklung im Kontext. Zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit*. - München.
- Noack, P. (2002): Familie und Peers. In: Hofer, M./Wild, E./Noack, P. (Hrsg.): *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. - Göttingen, S. 143-167.
- Nurmi, J.-E. (1989): Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24, S. 195-214.
- Nurmi, J.-E. (1991): How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 59, 11, S. 1-59.
- Nurmi, J.-E. (1993): Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16, S. 169-189.
- Oerter, R. (2002): Hochleistungen in Musik und Sport. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. - Weinheim, S. 787-799.
- Peetsma, T. (2000): Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, S. 177-192.
- Rammstedt, O. (1975): Alltagsbewußtsein von Zeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 27, S. 47-63.
- Reinders, H./Bergs-Winkels, D./Butz, P./Claßen, G. (2001): Typologische Entwicklungswege Jugendlicher: Die horizontale Dimension sozialräumlicher Entfaltung. In: Mansel, J./Schweins, W./Ulbrich-Herrmann, M. (Hrsg.): *Zukunftsperspektiven junger Menschen. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung*. - Weinheim, S. 200-216.
- Reinders, H./Wild, E. (2003): Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): *Jugendzeit - Timeout? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. - Opladen, S. 15-36.
- Reinders, H./Hofer, M. (2003): Wertewandel, schulische Lernmotivation und das duale Jugendmoratorium. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): *Jugendzeit - Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. - Opladen, S. 237-256.
- Reinders, H. (2005): Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 4, S. 551-567.
- Schmid, S./Hofer, M./Dietz, F./Reinders, H./Fries, S. (2005): Value orientations and action conflicts in students' everyday life: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 20, S. 259-274.
- Schmied, G. (1989): Zyklische Zeit - Lineare Zeit. In: Wendorff, R. (Hrsg.): *Im Netz der Zeit*. - Stuttgart, S. 118-127.
- Schorch, G. (1982): *Kind und Zeit. Entwicklung und schulische Förderung des Zeitbewusstseins*. - Bad Heilbrunn.

- Schönpflug, U. (1993): Entwicklungsregulation im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 13, S. 326-339.
- Seiffge-Krenke, I. (1990): Developmental processes in self-concept and coping behavior. In: Bosma, H./Jackson, S. (Hrsg.): *Coping and self-concept in adolescence*. - New York, S. 51-68.
- Shanahan, M./Flaherty, B. (2001): Dynamic patterns of time use in adolescence. *Child Development*, 72, S. 385-401.
- Silbereisen, R. K./Eyferth, K./Rudinger, G. (Hrsg.) (1986): *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development*. - New York, NY.
- Silbereisen, R. K. (1986): Entwicklung als Handlung im Kontext: Entwicklungsprobleme und Problemverhalten im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6, S. 29-46.
- Silbereisen, R. K. (1996): Jugendliche als Gestalter ihrer Entwicklung: Konzepte und Forschungsbeispiele. In: Schumann-Hengsteler, R./Trautner, H. M. (Hrsg.): *Entwicklung im Jugendalter*. - Göttingen, S. 1-18.
- Stecher, L. (2003): Jugend als Bildungsmoratorium. Die Sicht der Jugendlichen. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): *Jugendzeit - Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. - Opladen, S. 201-218.
- Steinberg, L./Silverberg, S. B. (1986): The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, S. 841-851.
- Waterman, A. (1982): Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, S. 341-358.
- Wild, E. (1999): *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. - Univ. Habilitationsschrift. Mannheim.
- Wrosch, C./Scheier, M. F./Carver, C. S./Schulz, R. (2003): The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2, S. 1-20.
- Youniss, J./Yates, M./Su, Y. (1997): Social integration: Community service and marijuana use in High School seniors. *Journal of Adolescent Research*, 12, S. 245-262.
- Zimbardo, P. (1990): *Stanford time perspective inventory*. - Stanford, CA.
- Zinnecker, J. (1987): *Jugendkultur 1940-1985*. - Opladen.
- Zinnecker, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegler, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Osteuropäische Jugend im Wandel*. - Weinheim, S. 9-25.
- Zinnecker, J. (2003): Jugend als Moratorium. Essay zur Geschichte und Bedeutung eines Forschungskonzepts. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): *Jugendzeit - Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. - Opladen, S. 37-64.

Zum Autor

Prof. Dr. Heinz Reinders lehrt und forscht an der Universität Würzburg zu Bildungs- und Entwicklungsprozessen in Kindheit und Jugend.

E-Mail: heinz.reinders@uni-wuerzburg.de